



∴

Análisis del enfoque de educación inclusiva en el nivel medio superior: Convergencias y divergencias

Analysis of the inclusive education approach at the upper secondary level: Convergences and divergences

Recepción: 18 de septiembre de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Jhoanna Jeniffer López Ceballos ¹  • Gabriel Martínez De Jesús ² 

Resumen

El artículo parte de un análisis de la inclusión educativa en la Educación Media Superior a partir de un contraste entre percepciones de estudiantes y docentes. Desde un enfoque descriptivo, recupera información mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación con la finalidad de identificar condiciones que favorecen o restringen la inclusión. Los hallazgos coinciden en torno al respeto, la empatía, el acompañamiento, la colaboración y la flexibilidad de la enseñanza. Asimismo, se revelan tensiones asociadas con concepciones limitadas de inclusión, experiencias de trato diferenciado, barreras pedagógicas, formación docente y condiciones institucionales. Se evidencia que para el desarrollo de una práctica inclusiva se requiere correspondencia entre la intención docente y la experiencia del alumnado.

Palabras clave: inclusión educativa, práctica docente, percepción estudiantil.

Abstract

This article is based on an analysis of educational inclusion in upper secondary education, drawn from a contrast between the perceptions of students and teachers. From a descriptive approach, it gathers information through questionnaires, semi-structured interviews and observation in order to identify the conditions that support or restrict inclusion. The findings converge around respect, empathy, guidance, collaboration and flexibility in teaching. Tensions also emerge, linked to limited conceptions of inclusion, experiences of differential treatment, pedagogical barriers, teacher training and institutional conditions. The evidence shows that developing an inclusive practice requires correspondence between the teacher's intention and the students' experience.

Keywords: educational inclusion, teaching practice, student perception.

¹ jhoanna.lopezce@gmail.com, Docente, Escuela Normal de Capulhuac, Estado de México.

² gabriel.martinez_a@normal1toluca.edu.mx, Docente, Primaria "Lic. Benito Juárez" Tianguistenco, Estado de México.

Antecedentes

La inclusión educativa ocupa un lugar relevante en la investigación sobre Educación Media Superior (EMS), particularmente cuando el análisis dirige la atención hacia las condiciones que favorecen la participación, la permanencia y el aprendizaje de una población estudiantil diversa. La literatura revisada establece una relación entre práctica pedagógica, organización institucional y experiencia escolar. Así, la inclusión toma sentido en las formas mediante las cuales la escuela responde a las características sociales, culturales, económicas y académicas que convergen en el aula. El estudio del tema desplaza la atención hacia la actuación docente, debido a que las decisiones pedagógicas materializan buena parte de los principios asociados con la equidad y la atención a la diversidad.

La investigación de Serrano Lerma y Ontiveros Hernández (2023) aporta una primera aproximación en planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar en la zona sur de Durango. Su análisis recupera la percepción de directivos y docentes sobre la inclusión educativa y examina las estrategias que acompañan la atención de estudiantes de grupos vulnerables. Se identifica la disponibilidad de recursos pedagógicos, condiciones de infraestructura, formación docente y el contexto sociocultural como elementos que intervienen en la construcción de prácticas inclusivas. Esta lectura muda el problema hacia las condiciones en las que ocurre la enseñanza, ya que sitúa la práctica del profesor dentro de una estructura institucional y social.

Este enfoque encuentra continuidad en la obra de Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2018), cuyo análisis reúne investigaciones sobre educación inclusiva en los niveles medio superior y superior en San Luis Potosí. El trabajo coloca a la trayectoria estudiantil en el centro de la discusión y examina aspectos relacionados con estudiantes con discapacidad, prácticas de tutoría y condiciones escolares, sociales y culturales que intervienen durante la formación académica. En su aportación se interpreta la inclusión como una experiencia vinculada con el acceso, la permanencia y la participación, dimensiones que se construyen a lo largo del recorrido educativo. Desde esta mirada, la experiencia del estudiante se relaciona con las formas de acompañamiento que ofrece la institución y con las condiciones que sostienen su presencia y participación en la comunidad escolar.

La dimensión institucional tiene un rol relevante en el trabajo de De la Cruz Orozco (2020), quien analiza la educación inclusiva desde la óptica de directores de bachilleratos públicos en México. La investigación estudia las estrategias desarrolladas para atender a jóvenes con discapacidad y recupera aspectos relacionados con recursos, formación y sensibilización dentro de las comunidades escolares. Se incorpora la presencia de la inclusión en leyes y programas de política educativa vigentes durante el periodo estudiado, lo que

relaciona las decisiones de gestión con los referentes que orientan la acción institucional. Esta aportación ubica a la dirección escolar como un espacio de mediación entre las disposiciones educativas y las condiciones concretas en las que se organiza la atención de los estudiantes.

El análisis de las condiciones escolares se articula con posibilidades pedagógicas para atender la diversidad. La investigación de Ramírez García (2021) se desarrolla mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la Educación Media Superior. Analiza la flexibilidad y la accesibilidad como principios que orientan la construcción de experiencias educativas sensibles a las características, intereses y formas de aprendizaje del alumnado. Coloca la formación docente y la disponibilidad de recursos entre las condiciones asociadas con la incorporación del DUA en el aula. En este planteamiento, la diversidad tiene un lugar dentro de la organización previa de las actividades, los recursos y las formas de participación.

En este recorrido, cada investigación aporta una dimensión para comprender la inclusión en la EMS. El estudio de Serrano Lerma y Ontiveros Hernández (2023) incluye las percepciones docentes y las condiciones contextuales; la obra de Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2018) incorpora la trayectoria y la participación estudiantil; el trabajo de De la Cruz Orozco (2020) introduce la dimensión directiva e institucional; y la investigación de Ramírez García (2021) aproxima el DUA como referente para organizar una respuesta pedagógica frente a la diversidad. La relación entre estas aportaciones construye una lectura en la que la inclusión aparece atravesada por la práctica docente, la experiencia estudiantil, la organización escolar y el diseño de la enseñanza.

La inclusión educativa en el estado actual es un proceso que se construye en la interacción entre componentes de la experiencia escolar. La práctica ocupa un lugar central porque convierte los principios inclusivos en decisiones concretas; la condición institucional establece posibilidades para sostener esas decisiones; la experiencia estudiantil aporta una lectura sobre la participación y la pertenencia; y el DUA ofrece un referente para organizar la respuesta educativa ante la diversidad. Esta articulación proporciona una base para entender cómo se configura la inclusión dentro de la EMS y prepara el análisis de las cuestiones que requieren una delimitación precisa dentro de la investigación.

El problema de investigación

La revisión reconoce una amplitud de aportaciones referentes a la inclusión educativa en la EMS. Deja abierta una cuestión relacionada con la articulación entre la experiencia estudiantil y la práctica dentro de un mismo contexto escolar. En los antecedentes mexicanos revisados se observa que existe poca articulación entre las percepciones de los estudiantes, las prácticas docentes y

los procesos de inclusión en la educación media superior. Por esta razón, el vacío de investigación se ubica específicamente en ese contexto, sin afirmar que la participación y la voz de los estudiantes hayan sido poco estudiadas en la literatura internacional. La literatura consultada examina barreras institucionales, condiciones sociales, perspectivas directivas, estrategias pedagógicas y posibilidades asociadas con el DUA. Cada aproximación ilumina una dimensión del fenómeno, aunque su tratamiento mantiene separadas las formas en que el docente concibe su actuación y cómo el estudiante experimenta esas decisiones dentro del aula.

Esta separación es relevante porque la inclusión se concreta en la relación entre intención pedagógica, participación y experiencia escolar. Una estrategia puede responder a criterios de flexibilidad desde la visión del docente y producir una lectura distinta en quien participa de ella. A partir del contraste entre ambas miradas se reconocen coincidencias, tensiones y condiciones que permanecen menos visibles cuando cada actor se analiza por separado. La investigación delimita su atención hacia la relación entre percepciones estudiantiles y prácticas docentes, con el propósito de analizar cómo se configura la inclusión en la experiencia escolar cotidiana.

Objetivo

A partir de la cuestión delimitada, el estudio se propone analizar las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión educativa, las prácticas y habilidades docentes relacionadas con la construcción de ambientes inclusivos en la EMS. Esta aproximación dirige la atención hacia cómo ambos actores interpretan y experimentan las condiciones de participación dentro del aula, con el propósito de reconocer los elementos que favorecen su desarrollo y aquellos que requieren fortalecimiento en el contexto escolar. La relación entre ambas perspectivas identifica puntos de convergencia y divergencia en los que se configura la inclusión en la experiencia cotidiana y qué condiciones intervienen en su construcción.

Fundamentos teóricos

La inclusión educativa es el punto de partida que se configura cuando una población diversa comparte un mismo espacio formativo. Booth y Ainscow (2002) definen este concepto como transformación de estructuras, prácticas y valores que organizan la vida escolar, es decir, que la diversidad encuentre condiciones de reconocimiento y participación. De acuerdo con este planteamiento, la inclusión logra un alcance que compromete a la institución, debido a que la forma en que se organiza la enseñanza, cómo se establecen relaciones y se distribuyen oportunidades interviene en la experiencia educativa. El interés se desplaza hacia las condiciones que permiten que cada estudiante participe y encuentre un lugar dentro de la comunidad escolar.

Entender la inclusión conduce hacia las barreras para el aprendizaje y la participación. Stainback y Stainback (2007) colocan la atención en elementos de la práctica, los materiales y las interacciones que intervienen en las posibilidades de integración del estudiante. Ortiz García (2020) amplía esta lectura al relacionar la inclusión con la construcción de ambientes donde cada integrante encuentra aceptación y reconocimiento, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) la vincula con una respuesta educativa capaz de atender necesidades diversas mediante una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad. La diversidad aparece como una condición propia de la experiencia escolar y convierte a las barreras en un foco de observación para comprender qué aspectos de esa experiencia requieren transformación.

Cuando la diversidad se coloca en el centro de la experiencia educativa, la pregunta se dirige hacia cómo se organiza la enseñanza para responder a ella. El DUA aporta un marco para este desplazamiento. Meyer et al. (2014) lo presentan como una propuesta orientada hacia la construcción de ambientes flexibles y adaptables que amplían las posibilidades de acceso y participación. La flexibilidad toma un sentido pedagógico porque considera diferentes formas de aproximación al contenido, de actuación y de expresión del aprendizaje. El DUA deja ver la variabilidad del alumnado dentro de la planificación y convierte esa diversidad en un criterio para organizar la experiencia formativa.

Esta visión se complementa cuando se observa cómo el estudiante se relaciona con el aprendizaje. CAST (2011) vincula el DUA con el desarrollo de la autonomía y la capacidad para participar en el propio proceso formativo. Rose y Meyer (2002) articulan múltiples formas de representación, acción, expresión y participación como vías para ampliar las posibilidades de interacción con el conocimiento. Desde esta lógica, el diseño de la enseñanza incorpora diferentes formas de presentar la información, desarrollar la actividad y comunicar lo aprendido.

En este escenario, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) aporta un marco que relaciona la formación con la corresponsabilidad, la equidad, la interculturalidad, el respeto y la cultura de paz. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) posiciona la participación de docentes, estudiantes y familias como parte de una comunidad educativa que tiene responsabilidades frente al aprendizaje. Esta orientación ubica la inclusión dentro de las condiciones actuales de la EMS y vincula sus principios con las decisiones que se toman en la práctica cotidiana.

Diseño metodológico

La investigación se desarrolló con un enfoque descriptivo acompañado por una fase exploratoria inicial. Esta elección respondió al interés por comprender la

inclusión educativa a partir de las experiencias, percepciones y prácticas que obtienen sentido dentro de un contexto escolar específico. El diseño metodológico orientó la mirada hacia las prácticas pedagógicas, las interacciones y las percepciones mediante las cuales docentes y estudiantes experimentan la inclusión en la EMS.

El estudio se realizó en una escuela preparatoria, institución en la que convergen estudiantes procedentes de comunidades con características sociales, económicas y culturales diversas. Se caracteriza por grupos numerosos, con una matrícula aproximada de entre 50 y 60 estudiantes por aula y una dinámica institucional de doble turno. La investigación delimitó su interés hacia estudiantes de tercer año y quince docentes que integran el cuerpo académico de la institución, cuyas prácticas permitieran recuperar experiencias relacionadas con la atención a la diversidad.

El proceso metodológico se organizó en tres fases: la primera permitió construir una aproximación empírica al problema mediante observación sistemática; la segunda recuperó las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas; y la tercera organizó e interpretó la información mediante análisis de contenido y construcción de categorías.

La primera fase fue de carácter exploratorio y se desarrolló durante un semestre escolar. La observación sistemática constituyó el recurso principal para reconocer las prácticas pedagógicas, las interacciones y las actitudes relacionadas con la diversidad dentro del aula. Angrosino (2012) define esta técnica como registrar comportamientos y dinámicas en escenarios naturales, condición que permitió aproximarse a las situaciones educativas mientras ocurrían. La investigación hizo uso de un marco diseñado para orientar el registro hacia las estrategias de inclusión, las relaciones entre docentes y estudiantes y las respuestas del alumnado frente a las dinámicas del grupo.

En esta fase participaron dos grupos de estudiantes del nivel medio superior. La observación se acompañó de diálogos informales en donde se recuperaron impresiones y experiencias asociadas con las situaciones registradas. El principal recurso material estuvo constituido por bitácoras de observación, en las que se documentaron las dinámicas del aula, las estrategias pedagógicas y las interacciones entre estudiantes y profesores. El registro identificó ideas iniciales y patrones recurrentes que orientaron la delimitación del problema. La observación adquirió una función de reconocimiento, ya que acercó la investigación a las prácticas cotidianas e identificó elementos que requerían una recuperación específica mediante instrumentos dirigidos a los participantes.

La fase exploratoria incorporó una revisión histórica y conceptual de la inclusión educativa, junto con la consulta de investigaciones relacionadas con la EMS, el DUA, los referentes normativos y los planteamientos curriculares

vinculados con la inclusión. Este recorrido situó las observaciones dentro de un marco amplio y estableció criterios para seleccionar antecedentes pertinentes según sus objetivos, metodología, información aportada y relación con el nivel educativo estudiado. El análisis curricular y normativo complementó la aproximación al contexto al mostrar las orientaciones que enmarcan la práctica educativa y las expectativas institucionales asociadas con la equidad y la participación.

La segunda fase desplazó la atención hacia las percepciones y experiencias de los participantes. Para ello, la investigación articuló cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Creswell (2013) reconoce el valor de combinar técnicas cualitativas cuando cada una recupera dimensiones distintas del fenómeno; en este caso, el cuestionario organizó información sobre percepciones y experiencias, mientras que la entrevista abrió un espacio para profundizar en las decisiones, significados y argumentos construidos por los docentes. La combinación de ambos instrumentos amplió la información obtenida durante la observación y contrastó aquello que ocurría en el aula con las interpretaciones que los actores atribuían a esas experiencias.

El cuestionario dirigido a docentes se aplicó a 15 profesores cuya experiencia profesional oscilaba entre 3 y 32 años. La formación académica del grupo presentaba trayectorias diversas y mantenía relación con las asignaturas impartidas, aun cuando el perfil profesional variaba entre los participantes. Esta amplitud en los años de servicio recuperó perspectivas construidas en diferentes momentos de la trayectoria docente. Por otra parte, el cuestionario aplicado a estudiantes contó con la participación de 29 jóvenes, hombres y mujeres, con condiciones socioeconómicas identificadas en la investigación entre los niveles medio alto y medio bajo.

El cuestionario dirigido a los estudiantes se organizó en cuatro ejes: el primero recuperó su comprensión de la inclusión educativa y los valores asociados con ella; el segundo exploró su percepción sobre las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes y la forma en que estas respondían a la diversidad cultural, social y académica; el tercero abordó experiencias relacionadas con exclusión o discriminación dentro del aula; y el cuarto recuperó sugerencias para fortalecer la participación, la equidad y la convivencia. Esta organización permitió que la experiencia estudiantil apareciera como una fuente de información sobre las prácticas desarrolladas y sobre la manera en que esas decisiones eran interpretadas por quienes participaban en ellas.

El cuestionario dirigido a los docentes recuperó su comprensión de la inclusión educativa, las estrategias empleadas para atender la diversidad, los retos vinculados con su aplicación y las condiciones que intervenían en la práctica. Su estructura incorporó preguntas relacionadas con el DUA, de tal

forma que permitió relacionar las acciones descritas por el profesor con referentes presentes en el marco conceptual y curricular de la investigación.

La entrevista semiestructurada profundizó en la experiencia docente, tal como lo menciona Kvale (1996), quien plantea que esta técnica combina preguntas con la posibilidad de ampliar la conversación a partir de los temas que adquieren relevancia durante el intercambio. En la investigación se entrevistó a ocho docentes de nivel medio superior seleccionados de acuerdo con su experiencia y disposición para reflexionar sobre la práctica pedagógica. Se buscó incorporar diversidad en antigüedad, áreas de enseñanza y contexto profesional, con la intención de que el análisis recuperara formas de interpretar la inclusión y de construir respuestas frente a las características del alumnado.

El guion de la entrevista se organizó en cinco ejes temáticos. El primero recuperó las estrategias empleadas para fomentar la inclusión; el segundo exploró las fuentes de esas estrategias, entre ellas la formación inicial, la capacitación y la experiencia profesional; el tercero abordó las percepciones sobre el DUA; el cuarto examinó los factores contextuales que intervenían en la creación de ambientes inclusivos; y el quinto recuperó cómo el docente conceptualizaba la inclusión dentro del contexto educativo. La estructura conservó apertura para profundizar en experiencias que surgieron durante la conversación, lo cual permitió que el instrumento funcionara como un espacio de indagación sobre las decisiones pedagógicas y significados que las sostenían.

El diseño de los cuestionarios se sometió a un proceso de validación mediante el método Delphi. Hsu y Sandford (2007) describen esta técnica como un procedimiento orientado a construir consenso entre especialistas durante la formulación o revisión de instrumentos. En el estudio participaron tres doctores en Educación especializados en pedagogía, quienes valoraron la pertinencia, claridad y relevancia de las preguntas en relación con los objetivos de la investigación. La primera ronda centró la revisión en la redacción, el lenguaje y el enfoque de cada reactivo; la segunda incorporó las observaciones realizadas y sometió por segunda ocasión los instrumentos a valoración. El proceso concluyó con dos cuestionarios ajustados a las características de estudiantes y docentes.

La observación aportó registros sobre las dinámicas desarrolladas en el aula; el cuestionario recuperó tendencias y percepciones de estudiantes y docentes; y la entrevista profundizó en las experiencias y decisiones del profesorado. El contraste entre estas fuentes examinó la relación entre práctica observada, percepción estudiantil e interpretación docente.

La tercera fase se concentró en la organización e interpretación de la información mediante análisis de contenido. Krippendorff (2018) define esta metodología como una vía sistemática para trabajar con datos textuales y recuperar significados explícitos e implícitos. El estudio articuló una orientación deductiva e inductiva. La primera examinó temas vinculados con el

DUA, la NEM y los objetivos de investigación; la segunda permitió que nuevas aproximaciones surgieran de las respuestas de docentes y estudiantes. Elo y Kyngäs (2008) respaldan esta combinación al distinguir entre categorías construidas con referentes previos y categorías emergentes a partir de los datos.

La preparación del material comenzó con la transcripción textual de las respuestas obtenidas en entrevistas y cuestionarios. Halcomb y Davidson (2006) relacionan la fidelidad de la transcripción con la preservación del significado del discurso durante el análisis cualitativo. Posteriormente, la investigación realizó una lectura completa del material para reconocer temas preliminares, recurrencias y diferencias entre las respuestas. Esta aproximación permitió familiarizarse con los datos y generó notas reflexivas que orientaron la codificación posterior. La unidad de análisis se definió a partir de frases, oraciones y párrafos vinculados con los ejes centrales del estudio, como lo fueron estrategias docentes, percepciones sobre equidad, condiciones contextuales y DUA.

La codificación agrupó los fragmentos según su relación temática y su correspondencia con las preguntas de investigación. El proceso condujo hacia dos subcategorías centrales: puntos de convergencia y puntos de divergencia. La primera reunió coincidencias entre las percepciones y experiencias recuperadas; la segunda organizó diferencias, tensiones y condiciones que requerían una lectura particular. A partir de ambas categorías surgieron categorías que describieron con precisión las prácticas, percepciones y barreras identificadas. La construcción categorial transformó las respuestas individuales en una estructura analítica capaz de mostrar relaciones entre las distintas fuentes de información. El proceso mantuvo criterios éticos orientados hacia la protección de los participantes y la construcción de una relación de confianza. Así, la investigación contempló confidencialidad y anonimato para docentes y estudiantes, junto con consentimiento informado previo a la recuperación de la información. Kvale (1996) relaciona estas condiciones con la posibilidad de construir intercambios respetuosos en los que el participante pueda comunicar su experiencia con seguridad. El consentimiento incorporó información sobre el propósito del estudio y sobre la libertad de cada participante para decidir su permanencia durante el proceso.

La ruta metodológica articuló cuatro movimientos vinculados entre sí. La observación reconoció la experiencia educativa en su contexto; los cuestionarios y las entrevistas recuperaron las interpretaciones de quienes participaban en ella; el análisis de contenido organizó las coincidencias y diferencias presentes en esas voces; y la fase propositiva relacionó los hallazgos con posibilidades de fortalecimiento a partir del DUA. Esta secuencia convirtió la inclusión educativa en un fenómeno observable, narrable e interpretable con diferentes fuentes y sostuvo el análisis posterior sobre las convergencias y divergencias entre la experiencia estudiantil y la práctica docente.

Resultados y discusión

A partir del análisis de la información se define a la inclusión educativa como una experiencia construida entre disposiciones favorables hacia la participación y condiciones que restringen su alcance dentro del aula. La evidencia recuperada mediante cuestionarios, entrevistas y observación sistemática permitió organizar esta relación a partir de dos categorías centrales: puntos de convergencia y puntos de divergencia. La primera concentra prácticas, valores y formas de acompañamiento que acercan la experiencia escolar a los principios de inclusión; la segunda reúne tensiones conceptuales, pedagógicas y estructurales que intervienen en esa construcción. Esta organización interpreta la realidad estudiada desde su complejidad, pues una misma práctica contiene posibilidades de participación y, al mismo tiempo, muestra márgenes que requieren ajuste.

Perspectiva docente

Para favorecer la inclusión en el salón debe haber respeto

El respeto aparece constantemente en las respuestas del profesorado cuando se pregunta por las condiciones que favorecen la inclusión dentro del aula. Los docentes lo relacionan con escucha, libertad de expresión, aceptación de las diferencias y convivencia. Su presencia en los testimonios muestra que una parte del profesorado entiende la inclusión como la forma en que se construyen las relaciones cotidianas y el lugar que cada estudiante ocupa dentro de ellas.

La D01 expresó que “el respeto es la base de cualquier dinámica en el aula” y relató una situación en la que un comentario despectivo hacia una estudiante por su vestimenta llevó a detener la clase para conversar con el grupo, lo cual modificó el desarrollo de la sesión y colocó la convivencia como objeto de reflexión. La participante explicó que utiliza actividades como el “minuto de reconocimiento”, en el que un estudiante identifica alguna cualidad positiva de otro compañero. De acuerdo con su experiencia, esta dinámica contribuyó a disminuir tensiones y fortalecer el sentido de pertenencia; así, el respeto se traduce en acciones orientadas hacia la convivencia.

Aguilar Nery (2015) vincula este valor con la generación de condiciones de equidad y participación en contextos educativos diversos. El hallazgo mantiene correspondencia con esa lectura, debido a que las experiencias narradas dejan ver que el respeto interviene en la inclusión cuando modifica las relaciones; escuchar, reconocer diferencias, intervenir frente a una descalificación y generar espacios de diálogo constituyen formas mediante las cuales ese principio se incorpora a la práctica pedagógica.

Las fuentes de sus estrategias fueron sus experiencias

Una segunda categoría encuentra que buena parte de las estrategias utilizadas para atender la diversidad procede de la experiencia profesional. 8 de 15

docentes señalaron que las respuestas construidas frente a necesidades emocionales, dificultades de integración o diferencias en el aprendizaje surgieron durante el trabajo cotidiano con los grupos.

La D10 explicó que muchas de sus estrategias nacieron de situaciones que tuvo que resolver en el aula. El D04 señaló que observa aquello que funciona con sus estudiantes y recupera dinámicas conocidas durante su propia trayectoria escolar. En ambos casos, la estrategia aparece vinculada con experiencias previas que orientan nuevas decisiones.

Una vez analizada la información, se determina que el profesorado aprende de aquello que ocurre durante la práctica y transforma ese aprendizaje en recursos para enfrentar situaciones posteriores. Tal como lo explica Schön (1983), es un proceso de reflexión sobre la acción, en donde el profesional revisa la experiencia, interpreta sus efectos y reelabora su actuación a partir de aquello que descubre en ella.

El resultado evidencia una fortaleza vinculada con el conocimiento situado, aunque revela diferencias en la forma de sistematizar. La experiencia genera un repertorio de respuestas, pero ese repertorio mantiene una relación desigual con los referentes teóricos que podrían ayudar a organizarlo; su articulación con referentes pedagógicos puede ofrecer criterios para analizar por qué una estrategia funciona, bajo qué circunstancias conviene modificarla y qué otras alternativas podrían incorporarse frente a necesidades distintas.

Los factores de un entorno favorable para la inclusión en un aula son los valores del docente

Las respuestas sobre las condiciones de un entorno favorable reiteran términos como respeto, tolerancia, diálogo, equidad, confianza y libertad de expresión. El D09 mencionó “respeto, libertad de expresión y trabajo en equipo”; otro relacionó la inclusión con “respeto, diálogo, tolerancia”; y el D14 señaló la importancia de la unión entre profesor y estudiante.

Estas expresiones dejan ver que los docentes conceden a los valores una función dentro de la organización de las relaciones pedagógicas. La inclusión se vincula con escuchar, establecer confianza y construir una convivencia donde las diferencias puedan expresarse. De la Cruz Orozco (2020) relaciona respeto y equidad con ambientes educativos capaces de responder a la diversidad, planteamiento que encuentra correspondencia con las respuestas del profesorado.

Tras el análisis se determina que existen diferentes formas de entender estos valores, dado que algunos relacionan inclusión con empatía, acompañamiento y aceptación, mientras otros enfatizan la responsabilidad del alumno y el cumplimiento de los objetivos académicos. El hallazgo obliga a distinguir entre declarar un valor y convertirlo en una condición pedagógica. El respeto interviene en la inclusión cuando repercute en la distribución de

oportunidades, en la escucha, en el acompañamiento y en la forma de responder ante las diferencias. La presencia del término en el discurso docente constituye un punto de partida; su manifestación dentro de la experiencia escolar determina su alcance.

Los docentes de educación media superior no tienen referentes del Diseño Universal para el Aprendizaje

Se encuentra una situación distinta con respecto a las respuestas relacionadas con el DUA. 10 de 15 docentes expresaron referencias limitadas sobre sus principios y directrices. Aparecen contestaciones como “No lo conozco”, “Ninguno” y menciones generales a planes de estudio o contenidos abordados años atrás. El resultado contrasta con las estrategias descritas por el propio profesorado. Los participantes modifican agrupamientos, ajustan contenidos, recurren al trabajo colaborativo y construyen formas de acompañamiento aun cuando conocen poco sobre este marco.

Meyer et al. (2014) definen el DUA como un marco que considera la planificación, distintas formas de representación, acción, expresión y participación. Su planteamiento ofrece una clave para interpretar los resultados, considerando que varias de las acciones que los docentes desarrollan responden a la diversidad, aunque suelen aparecer cuando la práctica ya ha hecho visible una necesidad. El DUA propone anticipar parte de esa variabilidad antes de que la dificultad se manifieste. La diferencia se encuentra entre adaptar a partir de aquello que ocurre y planificar desde el inicio considerando distintas posibilidades de participación. Ante esto, se puede afirmar que la formación en DUA podría dialogar con un repertorio profesional ya existente y proporcionar criterios para organizar una flexibilidad que actualmente depende de la experiencia individual.

Se atribuye la educación inclusiva para garantizar la educación a todos los alumnos

La forma en que el profesorado define la inclusión presenta distintos niveles de elaboración. 10 de 15 la relacionan con el derecho de todas las personas a recibir educación independientemente de sus características. Entre las respuestas aparece la idea de “dar oportunidad a todas y todos los alumnos” y la afirmación de que cada individuo debe contar con oportunidades para ejercer su derecho a la educación y desarrollarse.

Estas concepciones colocan la inclusión en el terreno de la equidad y del acceso. Echeita Sarrionandia (2013) amplía esta idea al vincularla con la participación y con la identificación de barreras que intervienen en el proceso educativo. A partir de lo anterior, garantizar el derecho implica prestar atención a las condiciones bajo las cuales el estudiante aprende y participa después de incorporarse a la institución.

Otras respuestas se concentran en expresiones como “todos son tratados por igual”. La afirmación refleja una valoración positiva de la igualdad, aunque deja abierta la diferencia entre proporcionar el mismo trato y responder de manera equitativa ante necesidades distintas. Esa distinción cobra importancia cuando la diversidad del grupo exige apoyos, tiempos o recursos diferentes para alcanzar oportunidades semejantes de participación.

Perspectiva estudiantil

Para favorecer la inclusión debe de haber respeto

Las primeras respuestas (21 de 29 alumnos) vinculan la inclusión con aceptación, igualdad y respeto. Expresiones como “no discriminar a los demás”, “incluir a todas las personas sin importar su raza, género, gustos” y “hacer que todas las personas estén unidas en un ámbito” muestran una comprensión centrada en la convivencia y en el reconocimiento interpersonal. Tras esto, se observa que los estudiantes poseen referentes sobre valores relacionados con la inclusión, aunque las dimensiones pedagógicas aparecen con menor claridad. La participación en el aprendizaje, las adaptaciones de la enseñanza y las barreras que pueden surgir durante una clase ocupan poco espacio en las definiciones iniciales.

La percepción limitada de los alumnos sobre la inclusión educativa

La asociación entre inclusión y discapacidad aparece recurrentemente, dado que 15 de 29 estudiantes señalaron que en sus grupos existían pocas situaciones relacionadas con inclusión porque “no hemos tenido compañeros con discapacidad”; otros expresaron que “no hay alguien diferente” o consideraron que la inclusión era algo que sucedía en otros grupos.

Estas afirmaciones demuestran una comprensión que relaciona el fenómeno con la presencia de una condición visible. Bajo este supuesto, diferencias relacionadas con aprendizaje, condición económica, relaciones sociales o formas de participación pueden interpretarse fuera del campo de la inclusión.

La UNESCO (2017) relaciona la inclusión con la participación del conjunto del alumnado y con una respuesta educativa capaz de atender la diversidad. El contraste entre lo anterior y las respuestas encontradas visibiliza una reducción conceptual que condiciona la manera de leer lo que ocurre dentro del aula. La propia información producida por los estudiantes hace visible esa contradicción. Algunos participantes que asocian inclusión con discapacidad narran experiencias de trato desigual, dificultades para incorporarse al ritmo de una asignatura, exclusión por la forma de comportarse o diferencias asociadas con la condición económica. Sus experiencias abarcan dimensiones más amplias que la definición con la que nombraban al concepto. Así, la comprensión de la inclusión constituye parte del problema educativo, ya que disponer de un concepto amplio les ayudaría a reconocer que las barreras

pueden aparecer en distintas relaciones y situaciones, aun cuando dentro del grupo exista ausencia de estudiantes con una discapacidad identificada.

Cada docente tiene formas de incluir y excluir sin darse cuenta

Los estudiantes (20 de 29) atribuyen a las decisiones cotidianas del profesorado una influencia directa sobre las posibilidades de participación. Se señaló que ciertos docentes “ignoran a algunos compañeros” o realizan “diferencias por nivel académico o conducta”. Otros participantes indicaron que los profesores “no siempre incluyen a todos, a veces por su manera de participar o comportarse”.

Las respuestas trasladan la inclusión hacia gestos y decisiones que forman parte de la rutina escolar. La distribución de la palabra, la atención ofrecida, la organización de equipos y las expectativas sobre determinados alumnos pueden funcionar como señales a partir de las cuales el estudiante interpreta su lugar dentro del grupo. El E02 explicó que algunos profesores utilizan actividades grupales para integrar a sus compañeros, mientras otros mantienen una actuación menos constante. Incluso mencionó ocasiones en las que él mismo intentó incorporar a estudiantes que percibía poco considerados por el profesor. El testimonio identifica diferencias entre prácticas y construye juicios sobre la manera en que esas decisiones favorecen o restringen la participación.

Los profesores hacen discriminación y favoritismo en el salón de clases por dinero y vestimenta

Las respuestas estudiantiles incorporan percepciones de trato diferenciado asociadas con condición económica, vestimenta, rendimiento académico y relaciones personales. Entre los testimonios de 15 de 29 estudiantes aparecen afirmaciones como “los alumnos que tienen más dinero o los más inteligentes les dan más preferencia” y “a veces agregan sellos o modifican calificaciones por amistades”. Otros comentarios relacionan la atención recibida con la apariencia de los alumnos.

La investigación recupera estas percepciones como parte de la experiencia estudiantil y las contrasta con los valores expresados por los docentes. Mientras el profesorado coloca respeto, equidad y confianza entre los principios que orientan su práctica, una parte de los alumnos describe situaciones que experimentan desde la desigualdad. La diferencia entre ambas voces constituye un hallazgo central. La valoración de una práctica inclusiva requiere considerar el propósito de quien actúa y la experiencia de quien recibe esa actuación. Una decisión orientada por criterios que el docente considera equitativos genera una percepción distinta en algún integrante del grupo.

Echeita Sarrionandia (2013) relaciona la inclusión con la identificación de barreras sociales y culturales que inciden sobre la participación. La percepción de favoritismo afecta la valoración personal de una interacción, puesto que

puede intervenir en la confianza, en el sentido de pertenencia y en la disposición para incorporarse a las actividades escolares.

Estudiantes se han sentido excluidos por no comprender rápido la clase, por su forma de ser y comportarse. Las dificultades para comprender los contenidos aparecen entre las experiencias que algunos estudiantes vinculan con exclusión. Un participante expresó “En la clase de matemáticas me he sentido excluido porque no entiendo nada”; otro señaló que en algunas ocasiones se había sentido apartado porque “me cuesta entender a la primera”.

A partir de estas respuestas se observa que la inclusión también se juega en las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza. El ritmo de la clase, las explicaciones, las oportunidades para preguntar y las formas de recuperar un contenido intervienen en la posibilidad de que el estudiante continúe formando parte de la actividad. Esta actividad muestra cómo un ritmo diferente puede convertirse en una experiencia de exclusión cuando la organización de la clase ofrece pocas alternativas para recuperar aquello que todavía requiere apoyo. La información dialoga con las estrategias adaptativas mencionadas por los docentes; las modificaciones existen y son reconocidas por algunos alumnos, pero su alcance varía entre situaciones y participantes.

La recomendación de los alumnos a los docentes: que tengan empatía hacia ellos y que se fortalezca el trabajo en equipo

Las recomendaciones formuladas por el alumnado se concentran en dos cuestiones: empatía y trabajo colaborativo. El E13 solicitó que los profesores “tengan más empatía y sean conscientes de que también tenemos vida”; otro propuso que la planificación considerara “la personalidad de todos los estudiantes”.

La empatía se relaciona con la posibilidad de reconocer circunstancias personales, emocionales y académicas que influyen en el aprendizaje. Los alumnos esperan una práctica que contemple esas diferencias y que construya respuestas a partir de ellas. El trabajo en equipo aparece asociado con convivencia y sentido de pertenencia. De la misma forma, consideran que las actividades grupales favorecen la interacción con compañeros distintos y ayudan a que estudiantes con menor confianza encuentren oportunidades para participar. La colaboración rebasa en estos testimonios su función académica y se relaciona con la forma en que cada integrante encuentra un lugar dentro del grupo.

Puntos de convergencia y divergencia

Empatía y acompañamiento

La empatía es uno de los puntos donde ambos actores se aproximan. Los estudiantes solicitan docentes capaces de reconocer sus circunstancias, mientras el profesorado menciona seguimiento, confianza, observación y apoyo como

componentes de su práctica. Aunque cada grupo utiliza expresiones diferentes, ambas voces colocan el reconocimiento del estudiante en el centro de la relación pedagógica y el acompañamiento descrito por los docentes encuentra sentido en los estudiantes cuando se traduce en escucha y comprensión de las necesidades particulares.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo aparece en ambos grupos como una práctica vinculada con la inclusión, ya que los docentes describen agrupamientos diversos para fortalecer las relaciones entre compañeros y los estudiantes por su parte valoran las actividades que les ofrecen oportunidades para interactuar y disminuir el aislamiento, pero esa función depende de cómo se organiza la actividad. El potencial del equipo se encuentra en distribuir oportunidades de participación, favorecer vínculos entre estudiantes y crear condiciones para que cada integrante pueda aportar.

Respeto y confianza

El respeto atraviesa las respuestas de docentes y alumnos. El profesor lo coloca entre sus valores pedagógicos y el estudiante lo identifica con trato equitativo y ausencia de discriminación. Ambos reconocen la calidad de la relación como una condición de inclusión. La diferencia se encuentra en el cómo se observa. El docente habla del principio que intenta sostener y el alumno valora su expresión dentro del trato recibido.

Prácticas adaptativas

La flexibilidad constituye otro punto compartido. Los docentes describen cambios en agrupamientos, contenidos y actividades. Algunos estudiantes reconocen que sus profesores procuran “variar los métodos de estudio”. Ambas voces muestran una valoración favorable de las estrategias que responden a características diferentes dentro del grupo. Esto sostiene la idea de que existe ya un terreno pedagógico construido, derivado de que se observa disposición para adaptar. El desafío ahora se encuentra en proporcionar criterios que ayuden a anticipar esas decisiones y sostenerlas.

Puntos de divergencia

Comprensión de la inclusión

La primera divergencia se encuentra en la conceptualización de la inclusión. Buena parte del profesorado la relaciona con derechos y equidad; otros enfatizan igualdad de trato. Entre los estudiantes aparecen ideas de respeto y aceptación junto con una asociación recurrente entre inclusión y discapacidad.

Las diferencias conceptuales repercuten sobre aquello que puede reconocerse como barrera. Una comprensión centrada en discapacidad deja

fuera experiencias relacionadas con rendimiento, economía, personalidad o participación. Por el contrario, una interpretación de la equidad basada en ofrecer el mismo trato dificulta reconocer situaciones que requieren apoyos diferentes.

Discriminación y favoritismo

La segunda tensión surge del contraste entre los valores expresados por el profesorado y las experiencias narradas por algunos estudiantes. El docente declara respeto, confianza y equidad; por el contrario, parte del alumnado percibe diferencias asociadas con apariencia, nivel económico, rendimiento o relaciones personales. Esta divergencia expone una dimensión de la inclusión que puede reconocerse en un posicionamiento. Comprender la práctica exige escuchar la lógica desde la cual el profesor toma decisiones y observar cómo esas decisiones son recibidas por el alumnado.

Barreras pedagógicas

La tercera divergencia aparece al comparar las estrategias adaptativas mencionadas por el profesorado con las experiencias de estudiantes que encuentran dificultades para seguir determinadas clases. La presencia de ajustes convive con testimonios de alumnos que se sienten rezagados cuando requieren más tiempo o explicaciones distintas. El problema deja de centrarse en determinar si el docente realiza adaptaciones y dirige la atención hacia su alcance, continuidad y correspondencia con las necesidades del grupo.

Barreras estructurales

El profesorado identifica recursos, infraestructura, herramientas tecnológicas y apoyo institucional como condiciones que intervienen en la atención a la diversidad. Los testimonios señalan que la posibilidad de modificar una actividad o proporcionar determinados apoyos depende de recursos que trascienden la actuación individual.

Uno de los participantes expresó que “la falta de recursos como herramientas tecnológicas o materiales de apoyo limita la posibilidad de adaptar las clases a las necesidades individuales de los estudiantes”. Otro relacionó la desigualdad en la distribución de materiales con ventajas diferentes entre los alumnos.

Formación docente y DUA

La formación específica completa los puntos de divergencia, ya que se considera que el profesorado tiene capacidad para construir estrategias a partir de la experiencia, pero reconoce escasos referentes relacionados con el DUA. Esta distancia explica por qué muchas adaptaciones surgen durante la acción y dependen del conocimiento particular de cada profesor. El DUA entra en la

investigación para solucionar esta necesidad identificada en los resultados; la formación específica proporciona criterios para organizar esa flexibilidad y ampliar las vías disponibles para participar y aprender.

Conclusiones

La investigación confirma que la inclusión educativa en la Educación Media Superior debe comprenderse en la relación entre la práctica docente y la experiencia del estudiante. El hallazgo más significativo se encuentra en la diferencia de vocabularios para definir la inclusión, que se observa entre aquello que el profesorado intenta promover y cómo esas decisiones son vividas dentro del aula.

El análisis evidencia que los docentes cuentan con recursos contruidos en la empiria para responder a la diversidad, aunque estas respuestas suelen depender del criterio individual y de las condiciones inmediatas de cada grupo. La formación pedagógica requiere recuperar ese saber profesional y dotarlo de referentes que favorezcan una planificación consistente. En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje encuentra sustento dentro del estudio como una posibilidad para organizar la flexibilidad ya presente en diversas prácticas, es decir, las posibilidades de atender la diversidad están vinculadas con la formación docente, los recursos disponibles, los apoyos institucionales y la organización escolar.

En consecuencia, el estudio sostiene que avanzar hacia prácticas inclusivas requiere articular experiencia profesional, participación estudiantil y condiciones institucionales. La principal aportación de la investigación radica en haber puesto en relación estas dimensiones y mostrar que la inclusión se consolida cuando las decisiones pedagógicas encuentran correspondencia con oportunidades reales de aprendizaje y participación para los estudiantes.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37(número especial), 89–107. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea7.pdf>
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)-UNESCO.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0. Traducción al español versión 2.0 (2013)*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

- De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica* (54), e978. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 109–118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38–42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), Article 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Méndez Pineda, J., & Mendoza Saucedo, F. (Coords.). (2018). *Educación inclusiva en los niveles medio superior y superior: contextos, profesores, alumnos y prácticas*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Editorial Colofón.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Ortiz García, C. D. (2020). Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Unipluriversidad*, 20(2), 1–20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.016>
- Ramírez García, M. E. (2021). *El Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia de inclusión educativa en la educación media superior* [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Guadalajara].
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Serrano Lerma, K. A., & Ontiveros Hernández, V. C. (2023). *La inclusión educativa en la Educación Media Superior*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Una nueva forma de enfocar y vivir el curriculum*. Narcea Ediciones.